ATTESTATION DE PUBLICATION

Akofena n°21, Vol.5 | Soumission : 30-05-2026 | Évaluation : 31-07-2026 | Publication : 30-09-2026

ENTRE DELEGATION ET REGULATION : CE QUE L'ECRITURE ASSISTEE PAR L'INTELLIGENCE ARTIFICIELLE REVELE DES PROCESSUS METACOGNITIFS D'ELEVES SCRIPTEURS

Salma BADIOUI
École Normale Supérieure de Meknès
Université Moulay Ismail de Meknès, Maroc
ORCID ID : 0009-0004-3445-3208
s.badioui@edu.umi.ac.ma / badioui1998@gmail.com
&
Awatif BEGGAR
FSM, université Moulay Ismaïl, Maroc
ORCDID ID : 0009-0002-6500-3096
a.beggar@umi.ac.ma

Résumé : Cette étude s'intéresse à la transformation de la compétence scripturale à l'ère des intelligences artificielles dans le contexte du collège, où les élèves construisent encore les procédures qui leur permettent de planifier, de contrôler et de réviser leurs écrits. Prenant appui sur un corpus de 92 productions écrites et sur des verbalisations recueillies pendant l'expérimentation, nous cherchons à comprendre la manière dont les apprenants utilisent les propositions de CHATGPT au cours de l'exercice. L'observation fait apparaître trois manières de s'engager dans cette interaction : certains élèves reprennent les suggestions presque telles quelles, d'autres les retravaillent et n'en retiennent qu'une partie, entre ces deux pôles plusieurs alternent des moments de délégation et des moments de contrôle. Ces résultats conduisent à nuancer l'idée selon laquelle le recours à l'IA conduirait nécessairement à un recul de l'activité métacognitive. Dans certaines situations, ce qui était auparavant pris en charge directement par le scripteur est déplacé vers d'autres opérations : examiner ce que propose l'outil, en apprécier la pertinence, le modifier lorsque cela s'impose, puis décider de l'intégrer ou non au texte. Ces observations invitent ainsi à déplacer le débat, car l'enjeu n'est pas seulement de savoir si l'IA aide à écrire, mais d'identifier les conditions dans lesquelles l'élève conserve la maîtrise des décisions qui orientent son texte.

Mots-clés : métacognition, écriture scolaire, intelligence artificielle, écriture assistée, postures d'élèves.

BETWEEN DELEGATION AND REGULATION : WHAT AI-ASSISTED WRITING REVEALS ABOUT THE METACOGNITIVE PROCESSES OF STUDENT WRITERS

Abstract : The issue is especially worth examining in lower secondary education, where students are still developing ways of planning, monitoring, and revising their writing. The study is based on 92 texts written by Moroccan ninth-grade students during a detective-story writing activity with ChatGPT. We also used the students' verbal

comments collected during the activity to better understand what they were doing while writing. Instead of looking only at the final texts, we focused on the choices students made and on the way they reacted to ChatGPT's suggestions. We found three main ways of using the tool. Some students accepted most of the suggestions without changing them very much. Others changed the suggestions and kept only the parts they thought were useful. Many students did both, sometimes relying on ChatGPT and sometimes making their own decisions. These results show that the link between AI and metacognitive activity is not as simple as it may seem. Handing over some writing operations to AI does not necessarily mean that metacognitive work disappears. Some of this work may simply take another form. Students have to look at what the tool suggests, decide if it fits their text, change it when needed, and then choose whether to keep it or not. The issue, then, is not simply whether AI makes writing easier. What matters educationally is whether students remain able to question the resources it provides and to keep responsibility for the decisions that shape their texts.

Keywords : Metacognition, school writing, artificial intelligence, assisted writing, students' stances.

Introduction

Écrire à l'école ne revient pas à transcrire une pensée déjà construite. Le texte est le résultat d'une série de choix, de déplacements, de reprises et parfois d'abandons. Une partie de ce travail disparaît une fois le texte achevé. C'est pourtant dans cette activité, plus que dans le seul produit final, que se joue une part importante de l'apprentissage de l'écriture. Les recherches sur les processus rédactionnels ont établi depuis longtemps cette complexité, Flower et Hayes (1981) montrent que planification, mise en texte et révision ne se succèdent pas selon un ordre fixe. Le scripteur revient sur ce qu'il écrit, évalue ses choix et les modifie. Cette dimension de contrôle renvoie directement à la métacognition (Flavell, 1979) et participe pour Bereiter et Scardamalia (1987) à la construction d'une compétence rédactionnelle plus experte. Les travaux de Bucheton (2014) vont dans le même sens, ils montrent que l'écriture peut être envisagée comme une activité située, dans laquelle le sujet ajuste ses choix et sa manière d'agir au fil de la tâche. L'arrivée des IA vient toutefois modifier les conditions dans lesquelles cette activité se déroule. En effet, certaines opérations peuvent désormais être confiées à un outil capable de proposer rapidement une formulation ou une idée. Mais le simple fait que le système puisse prendre en charge une partie de ces opérations ne permet pas, à lui seul, de comprendre ce que fait l'élève. C'est plutôt la manière dont celui-ci reçoit, examine et utilise la proposition qui retient notre attention. Il peut la reprendre, la modifier, la confronter à son intention ou l'écarter, il peut aussi l'accepter sans véritable examen. Le recours au même outil ne signifie donc pas nécessairement la même activité cognitive. C'est à partir de ce constat que nous abordons la question de la délégation cognitive. L'externalisation d'une opération vers un artefact ne conduit pas automatiquement à l'abandon du contrôle exercé sur celle-ci (Norman, 1993). Dans l'écriture assistée, le travail peut se déplacer : produire une formulation n'est plus

Akofena
Revue Scientifique des Sciences du Langage, Lettres, Langues & Communication

ISSN-L 2706-6312/ E-ISSN 2708-0633 CC BY 4.0

toujours l'opération centrale ; il peut s'agir de juger une formulation produite ailleurs, de la sélectionner, de la transformer ou de décider de ne pas la retenir.

Les travaux consacrés aux technologies éducatives montrent plus largement que les outils numériques ne modifient pas seulement les supports de l'activité, mais aussi ses conditions d'organisation (Luckin et al., 2016 ; Holmes et al., 2019). Nous ne posons donc pas l'IA comme une aide dont il faudrait mesurer les bénéfices, ni comme une menace dont il faudrait constater les effets. Nous cherchons plutôt à comprendre comment se redistribue le travail d'écriture lorsque l'élève peut déléguer certaines opérations à l'outil. Dès lors, une question guide cette recherche : Comment l'intervention de l'IA dans une tâche d'écriture transforme-t-elle l'activité du scripteur, notamment les processus de régulation et les décisions qui construisent le texte chez des élèves du collège ?

Le choix de la nouvelle policière n'est pas dû au hasard, plusieurs motivations y ont présidé. D'abord, cette tâche offre un terrain favorable à l'observation, puisqu'elle amène l'élève à la construction d'un schéma narratif, à l'organisation d'informations et au maintien d'une progression du suspense. Cet exercice permet d'observer plus précisément les choix des élèves lorsque l'IA intervient dans leur écriture.

L'étude porte sur des élèves de troisième année du collège, moment où l'autonomie scripturale est encore en construction, ils sont engagés dans cette activité avec l'appui de ChatGPT. Le corpus comprend leurs productions écrites et leurs verbalisations. Ce croisement nous semble essentiel, car un texte achevé ne permet pas toujours de comprendre comment il a été construit. Les verbalisations donnent malgré les limites de ce type de données, quelques indications sur les décisions prises face aux propositions de l'IA. Nous cherchons ainsi à repérer les formes de régulation mobilisées pendant l'écriture et à comprendre comment les élèves traitent les contenus générés. Trois hypothèses orientent l'analyse. L'interaction avec l'IA peut soutenir certaines formes de régulation, l'externalisation de certaines opérations rédactionnelles peut modifier la manière dont le travail cognitif se répartit, enfin la façon dont les élèves s'approprient les propositions générées peut révéler des degrés différents d'engagement métacognitif. Notre réflexion met ainsi en relation activité rédactionnelle, régulation métacognitive et médiation technologique. Il ne s'agit pas simplement de déterminer si l'IA « aide » ou « empêche » les élèves d'écrire. Nous cherchons plutôt à voir ce qu'elle change dans leur manière de travailler et de décider. Entre ce que l'élève délègue à l'outil et ce qu'il continue à prendre en charge se situe le cœur de notre questionnement : la tension entre délégation et régulation.

Revue Scientifique des Sciences du Langage, Lettres, Langue & Communication

1. Que devient l'activité d'écriture à l'ère de l'intelligence artificielle ?

L'arrivée des intelligences artificielles génératives ne fait pas disparaître l'écriture, elle en déplace les conditions. Le scripteur dispose désormais d'un outil capable de produire des idées, des formulations, des réorganisations ou des prolongements textuels. L'IA n'intervient donc plus seulement autour du texte, mais elle peut entrer également dans sa fabrication même. Cette transformation invite à penser l'écriture comme une activité médiée. Dans la perspective socioculturelle de Vygotski (1997), l'activité humaine se construit à travers les outils et les signes qui participent à l'action. Rabardel (1995) permet de préciser cette idée : un artefact ne devient un instrument qu'à travers les usages que le sujet en fait

et les schèmes qu'il construit. Dans cette perspective, ChatGPT ne détermine pas à lui seul une manière d'écrire. Son rôle dépend des demandes formulées par l'élève, des opérations qu'il choisit de lui confier, mais aussi, et peut-être surtout de ce qu'il fait des réponses reçues. La spécificité de l'IA générative tient toutefois à sa capacité à produire le matériau langagier sur lequel porte précisément l'apprentissage. Là où le traitement de texte permettait principalement de modifier un contenu déjà produit, l'IA peut contribuer à le formuler. Cette différence paraît décisive, une partie du travail rédactionnel peut désormais être réalisée hors du scripteur, puis réintroduite dans son activité sous la forme d'une proposition. Le modèle de Flower et Hayes (1981) aide à comprendre ce changement. Écrire, c'est planifier ce que l'on veut dire, le mettre en texte, puis relire et modifier ce qui a été écrit. Ces étapes sont liées et demandent de faire des choix au fur et à mesure. Avec une IA, certaines des ressources utiles pour écrire peuvent venir de l'outil. La question n'est donc plus seulement de savoir comment l'élève écrit, mais aussi d'où viennent certaines ressources qu'il utilise et ce qu'il en fait.

La notion de cognition distribuée proposée par Hutchins (1995) permet aussi de comprendre cette situation. Dans une activité d'écriture avec l'IA, plusieurs éléments participent au travail : l'élève, le texte qu'il est en train d'écrire, ce qu'il comprend de la consigne et les propositions de l'IA. Ils peuvent tous contribuer à atteindre le même objectif. Cela ne veut pas dire que l'élève et la machine pensent comme un seul système. Certaines ressources et certaines tâches sont simplement partagées. Ce qui compte alors, c'est la façon dont l'élève les utilise : une proposition de l'IA n'est utile que si elle correspond à la consigne, à ce que l'élève veut écrire et aux choix qu'il fait. C'est ici que se pose une question qui nous paraît centrale : que fait l'élève de la ressource qui lui est fournie ? Une formulation peut être correcte sans convenir au récit, une idée peut être intéressante sans correspondre au projet poursuivi. L'IA produit donc des possibilités, mais elle ne décide pas de leur pertinence pour l'élève. Cette médiation n'est pas neutre. Comme le rappelle Selwyn (2019), les technologies éducatives participent à la structuration des activités qu'elles équipent. Avec l'IA générative, cette structuration passe aussi par les formes langagières qu'elle rend immédiatement disponibles. Cette question conduit à revoir la manière de penser l'autonomie scripturale. Être autonome ne signifie pas nécessairement écrire sans assistance. Un élève peut utiliser une IA tout en conservant une capacité de choix et de contrôle, inversement un texte produit sans assistance ne garantit pas une activité autonome. Ce qui importe est la prise en charge des décisions qui se manifestent dans l'orientation de l'outil, l'examen de ses propositions, la confrontation au projet d'écriture et la décision de les conserver ou non. La qualité du produit final ne suffit donc pas à renseigner la qualité du processus.

L'externalisation doit pour cette raison être considérée avec prudence. Les analyses de Carr (2010), sans pouvoir être transposées directement aux IA génératives, invitent à interroger ce que devient une opération lorsqu'une technologie permet de l'exécuter plus rapidement ou de la confier à un dispositif extérieur. Dans l'écriture scolaire, obtenir immédiatement une idée ou une formulation peut réduire le travail d'élaboration, cependant l'effort peut aussi se déplacer vers la comparaison, l'évaluation et la transformation. Il serait donc aussi réducteur de voir toute assistance comme une perte que d'y voir

Revue Scientifique des Sciences du Langage
Lettres, Langues & Communication

ISSN-L 2706-6312/ E-ISSN 2708-0633 CC BY 4.0

systématiquement un gain. L'écriture assistée par IA apparaît ainsi moins comme une activité remplacée que comme une activité « réorganisée ». Les opérations de planification, de formulation, de révision et d'évaluation demeurent mais leur réalisation peut être partiellement redistribuée entre le scripteur et le dispositif. L'activité devient à la fois médiée, parce qu'elle passe par un instrument ; distribuée, parce que certaines ressources proviennent de l'extérieur du sujet et négociée, parce que les productions de l'IA ne prennent place dans le texte qu'à travers les décisions de l'élève. Cette dernière dimension nous paraît particulièrement importante pour l'enseignement de l'écriture. Si l'élève travaille désormais avec des productions qu'il n'a pas entièrement élaborées lui-même, apprendre à écrire suppose aussi d'apprendre à juger ce qui peut entrer dans son propre texte. L'enjeu ne se limite donc plus à produire, mais à savoir examiner, sélectionner et transformer. C'est à ce niveau que la question de la régulation prend toute son importance, car l'utilisation de l'IA ne signifie pas forcément que l'élève réfléchit moins. Cela dépend surtout de ce qu'il continue à faire lui-même dans sa présence.

2.Pourquoi la métacognition constitue-t-elle le cœur de l'activité scripturale ?

Si l'écriture est une activité de choix et de révision, une question demeure : qu'est-ce qui permet au scripteur de garder prise sur ce qu'il fait ? C'est à cet endroit que la métacognition devient centrale. Elle ne renvoie pas seulement au fait de connaître son propre fonctionnement cognitif, mais à la possibilité de mobiliser cette connaissance pour surveiller et orienter son activité (Flavell, 1979). Cette distinction compte particulièrement dans l'écriture. Un élève peut connaître les caractéristiques d'un genre littéraire et pourtant éprouver des difficultés à identifier dans son propre texte, ce qui fonctionne ou ce qui doit être repris. En effet, l'enjeu ne réside pas dans l'acquisition des connaissances, mais dans la capacité de les mobiliser dans des moments précis de l'écriture, surtout là où la tâche exige de faire un choix. Le contrôle accompagne ainsi l'activité au fil de l'écriture, lorsque l'élève anticipe, évalue et modifie ce qu'il vient d'écrire. La métacognition n'arrive donc pas seulement à la fin de l'écriture. Elle accompagne le travail tout au long de sa construction. Le scripteur regarde ce qu'il est en train de faire, compare ses choix avec les contraintes de la tâche et peut revenir sur certaines décisions lorsque son texte ne correspond plus à ce qu'il voulait produire. C'est aussi pour cette raison que le texte final ne permet pas, à lui seul, de comprendre tout le processus. Deux textes peuvent se ressembler alors que les élèves ont suivi des démarches de contrôle très différentes. L'introduction d'une IA générative rend cette distinction encore plus sensible. Le scripteur ne travaille plus uniquement avec des ressources qu'il élabore lui-même. Une idée, une formulation ou une suite narrative peuvent lui être proposées avant même qu'il ne les construise. Pour autant, la présence de cette ressource extérieure ne permet pas de conclure à la disparition de l'activité réflexive. Elle en déplace plutôt une partie de l'objet. Avant l'IA, l'élève surveillait principalement ce qu'il produisait. Avec elle, il doit aussi examiner ce qui lui est proposé. Une formulation peut être linguistiquement réussie mais inadéquate au récit ; une idée peut être intéressante mais incompatible avec ce qui précède ; une proposition peut répondre à la consigne tout en s'éloignant de l'intention du scripteur. Dans chacun de ces cas, la réponse de l'IA n'est

Revue Scientifique des Sciences du Langage, Lettres, Langues & Communication

qu'une possibilité. Sa pertinence dépend du jugement de celui qui l'utilise. C'est pourquoi nous ne retenons pas l'usage de l'IA comme indicateur suffisant de l'activité métacognitive.

Compter le nombre de fois où l'élève sollicite ChatGPT ou mesurer la quantité de textes produite avec son aide permet certes de décrire son recours à l'outil mais cela dit peu de la manière dont il s'implique dans ce qu'il écrit. Ce qui importe davantage, c'est ce qu'il fait de la proposition qui lui est donnée. L'élève doit désormais porter son attention non seulement sur ce qu'il produit, mais aussi sur ce que l'outil lui propose. Cette configuration conduit à ne pas considérer la métacognition comme une compétence stable qui serait simplement présente ou absente chez l'élève. Elle se manifeste dans une situation donnée, en fonction de la tâche, des connaissances disponibles et du problème rencontré. La métacognition reste liée à l'activité réelle de l'élève. Elle apparaît lorsqu'il anticipe, observe ce qu'il fait, compare différentes possibilités ou évalue ses choix. Avec l'IA, le scripteur ne contrôle plus seulement son propre texte. Il doit aussi regarder, comprendre et juger des ressources qui viennent de l'outil. C'est à partir de ce déplacement que nous examinerons, dans la suite de l'analyse, les processus de planification, de contrôle, d'évaluation et de révision mobilisés pendant l'écriture assistée.

2.1. Quels processus métacognitifs sont mobilisés dans l'écriture ?

Le modèle de Flower et Hayes (1981) permet de considérer l'écriture comme un processus récursif plutôt que comme une succession d'étapes. Planifier, mettre en texte et réviser ne constituent pas des moments séparés : le scripteur peut revenir sur son texte dès qu'une difficulté apparaît. En effet, il est amené à prendre des décisions et à vérifier si elles restent pertinentes tout au long de la rédaction. Cette manière de concevoir l'écriture rejoint les travaux de Bereiter et Scardamalia (1987) qui montrent que les formes les plus élaborées de production écrite ne reposent pas sur la seule mobilisation des connaissances, mais sur la capacité du scripteur à les mettre au service de la tâche qu'il réalise, repérer les difficultés qui apparaissent et intervenir sur son texte pour y répondre. La distinction qu'ils proposent entre *knowledge telling* et *knowledge transforming* rappelle qu'un texte peut être satisfaisant dans sa forme sans que le processus qui l'a produit soit véritablement maîtrisé. Dans cette recherche, nous nous intéressons plus particulièrement à quatre fonctions de régulation. Il s'agit de la planification, la surveillance, l'évaluation et la révision. Nous ne les envisageons pas comme des étapes qui se succéderaient de façon linéaire car elles peuvent intervenir à différents moments de l'écriture, parfois simultanément, selon les besoins de l'activité. Planifier consiste à mettre en place un canevas, une conception du texte avant même qu'il ne prenne forme. Surveiller, c'est rester attentif à ce qui se construit au fil de la rédaction afin de vérifier que les choix pris et les passages rédigés demeurent cohérents avec le projet d'écriture. Évaluer, c'est vérifier si ce qui est produit correspond bien à ce que l'on cherche à faire. Enfin, réviser signifie revenir sur un choix ou sur une partie du texte lorsque l'on constate un problème.

La révision ne concerne donc pas seulement les erreurs de langue. Dans une nouvelle policière, revenir sur son texte peut amener l'élève à déplacer un événement, à changer la place d'un indice ou même à abandonner une idée pour en choisir une autre. Ces décisions

Akofena Revue Scientifique des Sciences du Langage, Lettres, Langues & Communication

 ISSN-L 2706-6312/ E-ISSN 2708-0633 CC BY 4.0

montrent que réviser peut aussi toucher à la construction même du récit. Dans une nouvelle policière, ces décisions engagent la cohérence de l'intrigue et la progression du suspense. Elles constituent donc des observables particulièrement intéressants de l'activité de contrôle. Avec une IA générative, ces processus changent toutefois de configuration. L'élève ne surveille plus seulement ce qu'il produit mais il doit aussi examiner ce qui lui est proposé. La métacognition devient alors observable dans le rapport que le scripteur établit avec sa propre production comme avec les ressources produites par l'outil. C'est cette activité de contrôle, plutôt que la seule présence de ChatGPT, que nous chercherons à repérer dans les productions et les verbalisations. La question devient alors celle de la répartition du travail : qu'est-ce que l'élève confie à l'outil et que continue-t-il à décider lui-même ?

2.2. Comment la régulation métacognitive soutient-elle le développement du scripteur ?

La métacognition ne se réduit pas à la connaissance que le sujet possède de son propre fonctionnement. La métacognition prend surtout son importance lorsqu'elle conduit à agir. Schraw et Moshman (1995) dans le prolongement des travaux de Flavell (1979) et de Brown (1987), distinguent les connaissances métacognitives des processus qui permettent de gérer son activité. En effet, repérer un problème ne suffit pas : il faut aussi décider quoi faire et comment y répondre. Dans l'écriture, cette régulation joue un rôle important dans le développement du scripteur. Peu à peu, l'élève apprend à repérer ses difficultés, à voir leurs conséquences et à modifier ses choix lorsque cela est nécessaire. L'autonomie dans ce cadre suppose que l'élève garde une certaine maîtrise des décisions qui orientent son texte. Les travaux de Bucheton (2014) invitent ainsi à considérer l'écriture comme une activité située et complexe, dans laquelle le sujet écrivant ajuste ses choix au cours même de la tâche. Dans l'activité de rédaction d'une nouvelle policière par exemple, l'élève est amené à gérer plusieurs critères pour réussir sa tâche : respecter les règles du genre, créer une intrigue captivante, garder le suspense dans un cadre cohérent et cohésif, faire attention à l'exactitude de la langue. Réguler son écriture dans ces conditions ne consiste donc pas uniquement à résoudre les difficultés au fur et à mesure qu'elles apparaissent. Mais il faut surtout conserver une vision d'ensemble et accepter de revenir sur certains choix lorsqu'ils ne servent plus le projet d'écriture. L'arrivée de l'IA modifie cette dynamique sans pour autant la faire disparaître. Lorsqu'un élève hésite, l'outil peut lui proposer une formulation, une idée ou une suite possible. Or, une proposition n'a de valeur que par l'usage qui en est fait. Elle peut être reprise telle quelle pour poursuivre rapidement l'écriture. Elle peut aussi être discutée, adaptée ou finalement abandonnée parce qu'elle ne répond pas à l'intention du scripteur. Dans ce cas, l'IA cesse d'être une simple aide à la rédaction mais elle devient un support à partir duquel l'élève exerce son jugement. C'est pourquoi nous ne considérons pas l'IA comme favorable ou défavorable en elle-même, ce qui importe ici est la manière dont l'élève s'en saisit et maintient ou non une position de décision face aux propositions de l'outil.

3. Comment penser la tension entre délégation cognitive et régulation métacognitive ?

L'IA générative introduit dans l'écriture une possibilité nouvelle, une partie des opérations nécessaires à la tâche peut être prise en charge par un dispositif : recherche

Revue Scientifique des Sciences du Langage
Lettres, Langues & Communication

d'idées, formulation, organisation d'un passage ou révision peuvent ainsi être partiellement externalisées. C'est dans ce sens que nous entendons ici la délégation cognitive non comme un abandon de l'activité cognitive, mais comme un déplacement partiel d'une opération vers un artefact. Cette définition s'inscrit dans la perspective de Norman (1993), pour qui certains artefacts participent à l'activité cognitive et de Rabardel (1995) qui rappelle que leur fonction dépend de l'usage qu'en construit le sujet. Avec une IA générative, cette médiation prend toutefois une forme particulière : l'artefact ne se contente plus de conserver ou de traiter des informations mais il produit du matériau langagier susceptible d'entrer directement dans le texte. Le fait de confier une partie du travail à l'IA ne veut pas forcément dire que l'élève perd le contrôle de son écriture. Deux élèves peuvent demander la même chose à ChatGPT et pourtant réagir très différemment à sa réponse. La tâche confiée à l'IA est la même, mais la manière dont chacun contrôle son travail peut être différente. La notion de cognition distribuée de Hutchins (1995) permet de mieux comprendre cette situation. Quand l'élève écrit avec l'aide de l'IA, les ressources qu'il utilise ne viennent plus seulement de lui. Elles peuvent venir de ce qu'il sait déjà, de ce qu'il a commencé à écrire et des propositions faites par l'outil. Cela ne veut pas dire pour autant que l'élève et l'IA forment un seul système de pensée. ChatGPT peut proposer une idée ou une formulation, mais c'est toujours l'élève qui décide de la garder ou de la supprimer en fonction de ce qu'il veut écrire. C'est donc surtout cette réaction de l'élève qui nous intéresse. Nous regardons moins la quantité de textes produite par l'IA que ce que l'élève fait de ses propositions.

Reprendre, transformer ou rejeter constituent des conduites différentes, qui permettent d'approcher la place conservée par l'élève dans la chaîne de décision. Une proposition reprise immédiatement laisse peu de traces du jugement qui l'a précédée ; une proposition transformée ou rejetée rend davantage visible le travail d'évaluation et d'ajustement. Cette distinction nous conduit également à ne pas réduire la réussite à la qualité du produit final. Un texte cohérent peut avoir été largement pris en charge par l'outil, tandis qu'une production encore imparfaite peut témoigner d'un travail important de planification, de comparaison et de révision. Nous considérons dès lors la délégation et la régulation comme deux processus capables de coexister. La première concerne ce que le scripteur délègue à l'outil, la seconde ce qu'il continue à contrôler. Dans cette optique, l'autonomie ne se mesure pas par l'absence d'assistance, mais par la capacité de prendre encore des décisions. Cette conception donne son sens à notre démarche empirique. L'analyse des productions et des verbalisations cherchera à repérer ce qui se joue entre la proposition générée et son intégration au texte.

Revue Scientifique des Sciences du Langage, Lettres, Langues & Communication

4.Méthodologie de la recherche

Cette étude s'inscrit dans une démarche qualitative à visée compréhensive. Nous ne cherchons pas ici à mesurer simplement l'effet de ChatGPT sur les textes produits. Ce qui nous intéresse, c'est plutôt de voir comment les élèves travaillent lorsque l'outil intervient dans leur écriture. L'expérimentation s'est déroulée en trois temps : une phase de rédaction initiale sans IA, une phase d'interaction avec ChatGPT, puis une phase de réécriture des récits à partir des propositions générées. L'analyse a fait objet de différentes versions des

ISSN-L 2706-6312/ E-ISSN 2708-0633 CC BY 4.0

textes, les traces d'interaction et les verbalisations afin de mettre en relation les transformations observées avec les décisions qui les sous-tendent.

4.1. Corpus

Le corpus réunit les productions écrites (92 copies) des élèves de troisième année du collège, engagés dans une activité de rédaction d'une nouvelle policière. Il comprend les productions initiales, les réécritures réalisées après l'interaction avec ChatGPT et les traces de ces interactions. Des verbalisations recueillies auprès d'un groupe d'élèves viennent aussi compléter ces données. Elles permettent de comparer les changements faits dans les textes avec les décisions prises par les élèves pendant l'écriture, notamment lorsqu'ils gardent, modifient ou refusent les propositions de l'IA.

5. Quelques éléments d'analyse ?

La comparaison des productions et des verbalisations montre des usages différenciés de ChatGPT. Les élèves ne reçoivent pas les propositions générées de la même manière. Trois formes de régulation ressortent plus particulièrement du corpus.

5.1. Une régulation par enrichissement : l'IA comme ressource pour développer le récit

L'analyse de plusieurs productions montre que certains élèves mobilisent ChatGPT comme une ressource permettant d'enrichir leur texte. Les suggestions générées sont alors utilisées pour développer des descriptions, préciser les caractéristiques des personnages ou enrichir les péripéties du récit policier. Dans ces copies, l'utilisation de l'outil ne remplace pas complètement le travail d'écriture de l'élève. Elle vient plutôt le compléter. L'élève garde la base de son histoire et ajoute certains éléments proposés.

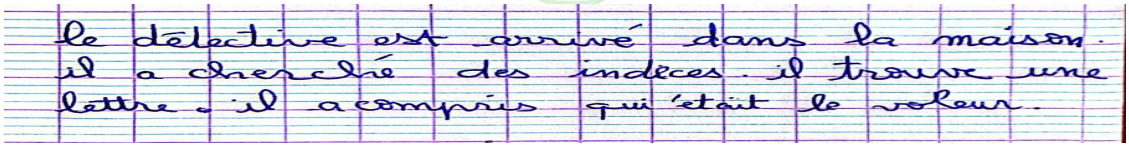
le détective est arrivé dans la maison. il a cherché des indices. il trouve une lettre. il a compris qui était le voleur.

Figure 1a : Première version du récit

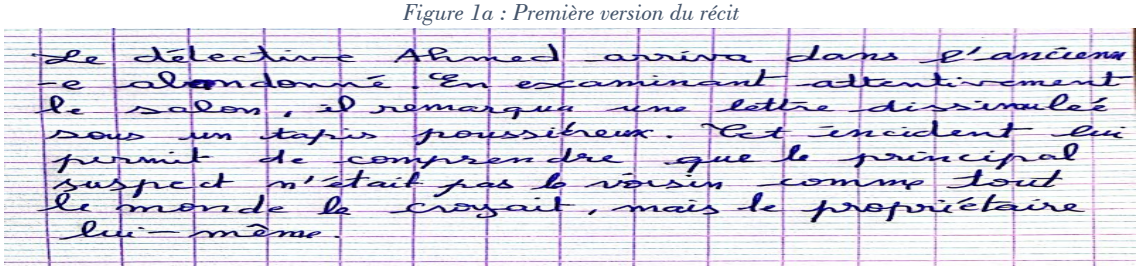
Le détective Ahmed arriva dans l'ancienne abandonné. En examinant attentivement le salon, il remarqua une lettre dissimulé sous un tapis poussiéreux. Cet incident lui permit de comprendre que le principal suspect n'était pas le voisin comme tout le monde le croyait, mais le propriétaire lui-même.

Figure 1b : Version réécrite du récit après interaction avec l'IA.

La comparaison des deux textes montre plusieurs changements. Dans le premier, l'histoire est surtout une suite d'actions avec des phrases simples. Dans la version réalisée avec l'aide de l'IA, on trouve un personnage appelé « Ahmed », un lieu plus précis, « ancienne demeure abandonnée », et des détails comme « tapis poussiéreux ». L'histoire devient aussi plus complexe avec l'arrivée d'un faux suspect et un changement à la fin du récit. Mais on ne peut pas dire simplement que ce texte plus développé montre que l'élève a

davantage réfléchi. Le texte final est meilleur, mais nous ne savons pas encore quelle part de ces changements vient des idées de l'élève et quelle part vient directement des propositions de l'outil. Une amélioration du texte ne permet donc pas, à elle seule, de savoir comment l'élève a réfléchi pendant l'écriture. Il faut ainsi distinguer ce que l'on voit dans le texte final de l'activité de réflexion qui a eu lieu pendant sa construction. L'assistance de l'IA semble favoriser l'enrichissement du récit, mais elle peut également conduire à une externalisation partielle de la génération des idées narratives, c'est dans cette optique que se justifie le recours aux verbalisations auprès des apprenants.

> **Verbalisation de l'élève E1** : *Mon histoire était trop petite. J'ai demandé à ChatGPT plus d'événements.*

Cette verbalisation témoigne d'une première forme de prise de conscience des limites de la production initiale. L'élève 1 dit que son texte manque de détails et utilise l'outil pour trouver des éléments à ajouter. On peut y voir une forme de régulation puisque l'élève commence par regarder son propre texte et repère ce qui lui manque avant de demander de l'aide à l'outil. Les modifications apportées au deuxième texte semblent surtout venir des propositions de l'outil, plutôt que de nouvelles idées élaborées directement par l'élève. On voit bien que celui-ci évalue et sélectionne ce que l'IA lui propose. Cependant, il est difficile de savoir dans quelle mesure la partie du contenu ajouté vient de l'élève lui-même. Il parait donc qu'une partie de la production du contenu ait été laissée à l'IA. L'enrichissement observé relève donc d'une régulation partagée entre l'élève et l'outil numérique.

5.2. Une régulation par réorganisation.

L'analyse du corpus révèle une deuxième forme de régulation liée à l'organisation du récit. Les productions initiales présentent souvent une succession linéaire d'événements dont les relations logiques restent peu explicitées. L'assistance de ChatGPT conduit généralement à une réorganisation du contenu autour d'une progression narrative plus cohérente et plus conforme aux caractéristiques de la nouvelle policière.

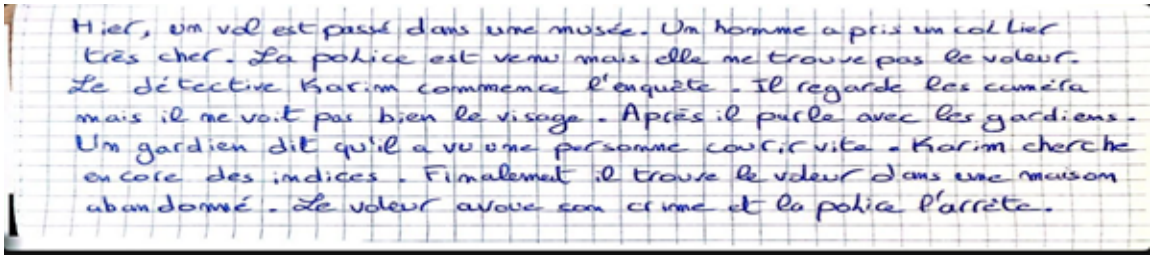
Hier, un vol est passé dans une musée. Un homme a pris un collier très cher. La police est venu mais elle ne trouve pas le voleur. Le détective Karim commence l'enquête. Il regarde les caméra mais il ne voit pas bien le visage. Après il parle avec les gardiens. Un gardien dit qu'il a vu une personne courir vite. Karim cherche encore des indices. Finalement il trouve le voleur dans une maison abandonné. Le voleur avoue son crime et la police l'arrête.

Figure 2a : V.I. Une organisation chronologique des événements

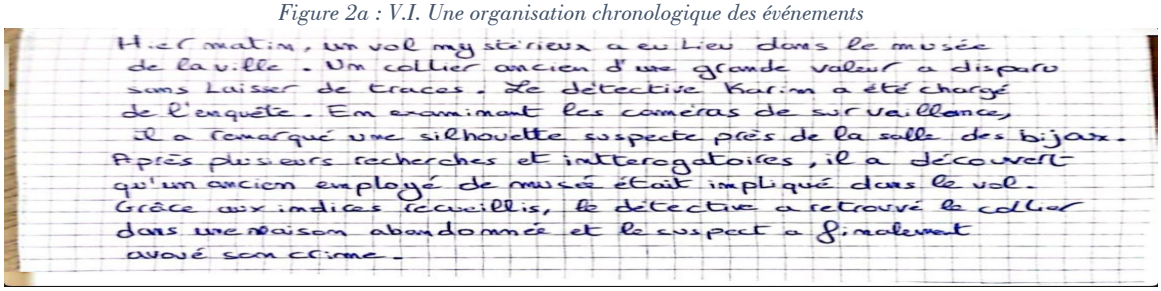
Hier matin, un vol mystérieux a eu lieu dans le musée de la ville. Un collier ancien d'une grande valeur a disparu sans laisser de traces. Le détective Karim a été chargé de l'enquête. En examinant les caméras de surveillance, il a remarqué une silhouette suspecte près de la salle des bijoux. Après plusieurs recherches et interrogatoires, il a découvert qu'un ancien employé de musée était impliqué dans le vol. Grâce aux indices recueillis, le détective a retrouvé le collier dans une maison abandonnée et le suspect a finalement avoué son crime.

Figure 2b : V.A. Une production illustrant une explicitation des étapes de l'enquête policière

ISSN-L 2706-6312/ E-ISSN 2708-0633 CC BY 4.0

La comparaison des deux versions met en évidence une transformation importante dans l'organisation du récit. Dans la première version, l'histoire avance surtout par une suite d'actions : « il regarde », « il parle », « il cherche », « il trouve ». Les liens entre ces différentes actions restent peu développés. Le récit suit bien l'ordre des événements, mais il reste assez descriptif. Dans la version réalisée avec l'aide de l'IA, les événements sont mieux organisés et l'enquête apparaît plus clairement. Le vol devient « un vol mystérieux » et les recherches du détective sont présentées à travers plusieurs étapes : « caméras de surveillance », « interrogatoires », « indices recueillis ». La résolution arrive ensuite comme le résultat de cette enquête. Le récit est donc plus cohérent et paraît aussi plus vraisemblable. Il faut cependant rester prudent face à cette amélioration. Une partie de la nouvelle organisation semble venir des modèles narratifs proposés par l'outil. Le récit reprend ainsi une forme assez classique de la nouvelle policière, avec des étapes d'enquête bien identifiées. Cela rend l'histoire plus facile à suivre, mais cela peut aussi laisser moins de place aux choix personnels de l'élève. La réorganisation du récit présente donc deux aspects. Elle peut aider l'élève à mieux construire son histoire, mais elle pose aussi la question de la part prise par l'élève et par l'outil dans cette amélioration. Dans ce cas, ce n'est pas seulement le résultat qui nous intéresse. Il faut aussi savoir si l'élève comprend les changements apportés et s'il est capable d'expliquer pourquoi ils ont été faits.

Verbalisation de l'élève E2 : Mon histoire n'était pas bien dans l'ordre. Cette phrase montre que l'élève avait repéré un problème dans son récit. Il comprend que les événements ne s'enchaînaient pas correctement et qu'il fallait les remettre dans un ordre plus cohérent. ChatGPT semble alors avoir aidé l'élève en proposant une organisation plus claire et plus proche de ce qui est attendu dans une nouvelle policière. Mais là encore, le fait que le texte soit devenu plus cohérent ne suffit pas pour dire que l'élève maîtrise lui-même cette organisation. Il a peut-être simplement suivi les propositions de l'outil sans vraiment comprendre les principes qui les expliquent. C'est cette différence qui nous intéresse ici : le texte peut être mieux organisé, sans que l'on puisse pour autant affirmer que l'élève a lui-même compris et contrôlé toute cette organisation.

Akofena
Revue Scientifique des Sciences du Langage
Lettres, Langues & Communication

5.3. Entre acceptation et transformation : des modalités différenciées d'appropriation

Contrairement à l'idée selon laquelle les élèves reproduiraient systématiquement les propositions générées par ChatGPT, l'observation en classe révèle des comportements plus nuancés. Dans plusieurs productions, nous avons constaté que les propositions de ChatGPT ne sont pas exploitées telles quelles. Les élèves les sélectionnent, les simplifient ou les reformulent avant de les intégrer à leur texte. D'un élève à l'autre, la manière de s'approprier les suggestions varie, certains n'en conservent que quelques éléments, tandis que d'autres les retravaillent complètement avant de les intégrer à leur rédaction. Les figures qui suivent rendent compte de ces différentes démarches en mettant en regard la version initiale, la proposition générée par ChatGPT et le texte final de l'élève.

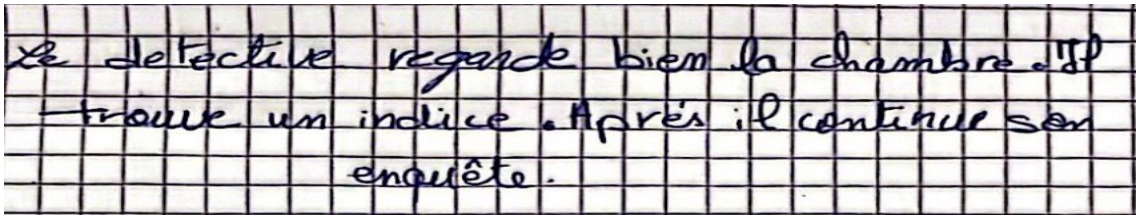
Le détective regarde bien la chambre. Il trouve un indice. Après il continue son enquête.

Figure 3a : une partie du récit sans assistance IA

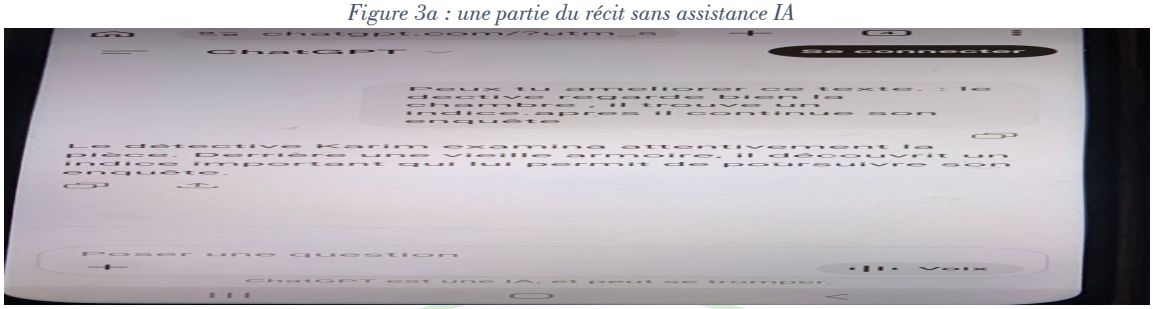

Figure 3b : Capture de reformulations régénérées par ChatGPT+ Prompt utilisé

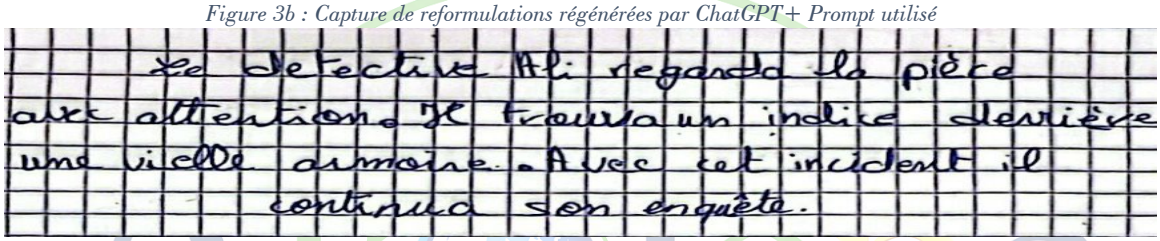
Le détective Ali regarda la pièce avec attention. Il trouva un indice derrière une vieille armoire. Avec cet incident il continua son enquête.

Figure 3c : V.A. Illustrant une appropriation partielle des suggestions générées

L'examen des trois versions met en évidence un processus de réécriture intermédiaire entre la reproduction et la création autonome. L'élève garde plusieurs éléments proposés par ChatGPT, comme le prénom du détective et le lieu où se trouve l'indice. Mais il ne reprend pas tout de la même façon. Certaines expressions sont changées et simplifiées : « examina attentivement » devient « regarda avec attention » et « poursuivre son enquête » devient « continua son enquête ». Cela montre que l'élève fait un choix parmi les propositions de l'outil et les adapte à sa manière d'écrire. Il ne reprend donc pas toute la réponse de ChatGPT. Il en garde certains éléments, en modifie d'autres et les rapproche de ses propres moyens linguistiques et de ce qu'il veut raconter. Verbalisation de l'élève E5 : J'ai changé quelques mots parce que c'était difficile. Cette verbalisation constitue un indice particulièrement intéressant du point de vue métacognitif. Contrairement à une simple reproduction de la réponse générée, l'élève procède à une sélection des éléments qu'il souhaite conserver et adapte certaines formulations à son propre niveau linguistique. Le processus observé ne relève donc ni d'une acceptation intégrale ni d'un rejet des propositions de l'outil. Cette posture intermédiaire traduit une activité de contrôle sur le texte. L'élève semble évaluer la difficulté des formulations proposées et opérer des ajustements afin de maintenir la compréhension du récit et la cohérence de sa production. Nous observons ainsi une forme d'appropriation partielle des suggestions générées, caractéristique d'une écriture co-construite entre l'apprenant et l'outil.

Akofena
Revue Scientifique des Sciences du Langage, Lettres, Langues & Communication

ISSN-L 2706-6312/ E-ISSN 2708-0633 CC BY 4.0

5.4. Les limites de la régulation assistée

Si les analyses précédentes mettent en évidence des formes de régulation associées à l'utilisation de ChatGPT, les résultats invitent néanmoins à relativiser leur portée métacognitive. L'amélioration observée des productions ne traduit pas systématiquement un contrôle réflexif accru de l'activité d'écriture. Les verbalisations recueillies révèlent des postures contrastées : certains élèves adaptent les propositions générées, tandis que d'autres les intègrent directement en raison de leur qualité perçue.

-*Verbalisation de l'élève E6* : J'ai pris la réponse de ChatGPT parce qu'il écrit des textes fantastiques. **V.E7 :** Je ne savais pas quoi écrire. **V. E8 :** J'ai copié ce que ChatGPT a écrit. /V. **E9** J'ai pris la réponse de ChatGPT. Ces verbalisations montrent l'une des fonctions les plus fréquemment attribuées à ChatGPT par les élèves : celle d'une ressource mobilisée face à une difficulté et contrastent avec les exemples précédents. Elles suggèrent une utilisation de l'outil davantage fondée sur l'acceptation que sur la transformation. Aucun indice ne permet ici d'identifier une activité d'évaluation critique des propositions générées. Les données montrent plutôt une tension entre ce que l'élève continue à contrôler et ce qu'il confie à l'IA. L'écriture avec l'outil peut alors être vue comme un travail partagé, mais cela dépend beaucoup de la façon dont les élèves utilisent réellement l'IA. Il faut donc rester prudent lorsqu'on parle de ses effets sur la métacognition. Un texte peut être meilleur à la fin sans que cela signifie forcément que l'élève a davantage réfléchi à la manière de l'écrire.

Conclusion

Cette étude cherchait à comprendre ce que fait l'élève lorsque ChatGPT intervient dans son écriture. L'analyse des textes et des verbalisations montre des façons de faire assez différentes. L'outil peut aider à enrichir ou à mieux organiser le récit, mais certains élèves reprennent aussi les contenus proposés presque directement. La différence ne vient donc pas simplement du fait d'utiliser ou non l'IA. Elle se trouve surtout dans la place que l'élève garde dans les décisions qui construisent son texte. Ces résultats montrent aussi qu'il ne faut pas confondre l'amélioration d'un texte avec un développement de la métacognition. Une proposition de l'IA peut être pertinente et améliorer le récit sans que l'élève ait vraiment réfléchi à sa pertinence. À l'inverse, un texte qui reste imparfait peut montrer que l'élève a réellement réfléchi, surtout lorsqu'il compare plusieurs possibilités, modifie ses choix et peut expliquer ses décisions. L'enjeu pour l'enseignement n'est donc pas simplement de choisir entre une écriture sans aide et une écriture avec l'IA, mais de concevoir des situations d'apprentissage dans lesquelles l'élève reste pleinement engagé dans son activité d'écriture, de lui permettre d'utiliser ces outils dans un cadre préalablement défini, car leur usage ne dispense pas de réfléchir. C'est plutôt le choix de la tâche qui l'amène à examiner les propositions qui lui sont faites, à les mettre à l'épreuve, à les transformer lorsque cela est nécessaire et à pouvoir justifier ses positionnements. Dans ces conditions, écrire avec l'IA ne signifie pas renoncer à penser son texte. La question devient alors différente, il ne s'agit plus seulement d'évaluer l'influence de l'IA sur l'écriture, mais de comprendre ce qui demeure entre les mains de l'élève et ce qu'il continue effectivement à apprendre en écrivant.

Akofena
Revue Scientifique des Sciences du Langage, Lettres, Langues & Communication

Références bibliographiques :

Bereiter, C., & Scardamalia, M. (1987). The psychology of written composition. Lawrence Erlbaum Associates.

Brown, A. L. (1987). Metacognition, executive control, self-regulation, and other more mysterious mechanisms. In F. E. Weinert & R. H. Kluwe (Eds.), Metacognition, motivation, and understanding (pp. 65–116). Lawrence Erlbaum Associates.

Bucheton, D. (2014). Refonder l'enseignement de l'écriture : Vers des gestes professionnels plus ajustés du primaire au lycée. Retz.

Carr, N. G. (2010). The shallows: What the Internet is doing to our brains. W. W. Norton & Company.

Flavell, J. H. (1979). Metacognition and cognitive monitoring : A new area of cognitive-developmental inquiry. merican Psychologist, 34(10), 906–911. https://doi.org/10.1037/0003-066X.34.10.906

Flower, L., & Hayes, J. R. (1981). A cognitive process theory of writing. College Composition and Communication, 32(4), 365–387.

Holmes, W., Bialik, M., & Fadel, C. (2019). Artificial intelligence in education: Promises and implications for teaching and learning. Center for Curriculum Redesign.

Hutchins, E. (1995). Cognition in the wild. MIT Press. https://doi.org/10.7551/mitpress/1881.001.0001

Luckin, R., Holmes, W., Griffiths, M., & Forcier, L. B. (2016). Intelligence unleashed: An argument for AI in education. Pearson.

Norman, D. A. (1993). Things that make us smart : Defending human attributes in the age of the machine. Addison-Wesley.

Rabardel, P. (1995). Les hommes et les technologies : Approche cognitive des instruments contemporains. Armand Colin.

Schraw, G., & Moshman, D. (1995). Metacognitive theories. Educational Psychology Review, 7 (4), 351–371. https://doi.org/10.1007/BF02212307

-Selwyn, N. (2019). *Should robots replace teachers ? AI and the future of education*. Polity Press.

-Vygotski, L. S. (1997). *Pensée et langage* (F. Sève, Trad. ; 3e éd.). La Dispute.

Akofena
Revue scientifique des Sciences du Langage, Lettres, Langues & Communication

ISSN-L 2706-6312/ E-ISSN 2708-0633 CC BY 4.0